

ケニア小学校教師のインクルーシブ教育に対するジレンマ —理念と実践の狭間で—

大場 麻代
(帝京大学)

はじめに

1994年スペインのサラマンカで特別なニーズ教育に関する世界会議が開催された。会議では『特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明と行動の枠組み』(以下、サラマンカ声明)が採択された。サラマンカ声明では、障害など特別な教育的ニーズをもつ児童も、可能な限り健常児とともに通常学校で学ぶインクルーシブ教育を推進していくことで合意した。インクルーシブ教育は、障害に対する社会の偏見や差別を無くし、包摂的な社会を構築するとともに、国際社会が希求してきた万人のための教育達成に最も寄与する効果的手段として位置づけられた。また、効率性と費用対効果の向上にも資するとし、可能な限り自己の生活する地域社会の学校で教育を受けることが提案された。

インクルーシブ教育の推進は、2006年の国連総会で採択された『障害者の権利に関する条約』でも見て取れる。その第24条は、障害をもつ児童の教育に関し、自己の生活する地域社会において排除されることなく基礎教育を享受すること、そして「その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること」(障害者の権利条約第24条2(d))と定めている。黒田(2007)は、サラマンカ声明と障害者の権利に関する条約が、障害をもつ児童の理解と学校教育への取り組みを世界的に促進する契機になったと指摘している。

上記の流れは、教育開発分野にも影響し

ている。2015年5月に韓国で開催された世界教育フォーラムにおける『インチョン宣言』は、困難な状況にある児童の中でも障害をもつ児童の教育的ニーズが最も満たされていないとし、障害をもつ児童に対する質の高い教育の保障が国際社会における喫緊の課題の一つであると述べている。同年9月の国連総会で採択された『持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs)』は、2030年までに国際社会が取り組む17の目標を掲げている。その4番目に高い質の教育提供が掲げられ、包摂的な学習環境の整備を具体的取り組みの一つとしている。

ケニア共和国(以下、ケニア)でも、インクルーシブ教育の重要性は指摘されている。政府は2009年『特別なニーズの国家教育政策枠組み』を発表し、障害をもつ児童も可能な限り通常学校または通常教室で学ぶインクルーシブ教育を推進するとしている(MoE 2009)。しかし、障害をもつ児童の多くは未だ就学機会を得ていない(MoEST 2015)。本稿の目的は、ケニアの小学校においてインクルーシブ教育を実践するにあたり、現場の学校—特に教師—is インクルーシブ教育をいかに受け止めているのか、その受け止め方に学校または教師間で違いはあるのか、さらに、違いがある場合の要因は何かを明らかにし、その上で、インクルーシブ教育に資する実践可能な取り組みを導出することである。

本稿は、以下のように構成されている。第1節では障害をもつ児童の学校教育に関

する世界的な取り組みとその変遷を俯瞰する。第2節はケニアにおける障害をもつ児童の学校教育について、政策を中心に歴史的経緯を概観する。第3節は現地調査について説明し、第4節で結果を提示する。第5節は考察とし、最終節でまとめと今後の課題を述べる。

1. 障害をもつ児童の学校教育に関する世界的取り組み

1.1. 障害とインクルーシブ教育の定義

世界保健機関 (World Health Organization: WHO) は、国際機能生活分類に基づき、障害の定義を以下の三つすべてを含む包括用語として用いている。一つ目は機能障害であり、これは個人に由来する身体の機能や構造における損傷を指す。例えば、手足の麻痺や弱視がこれに該当する。二つ目は活動制限であり、例えば、機能障害により個人の行動や活動が制限されることを指す。三つ目は参加制約であり、これは社会環境に由来するものを指す。例えば、足が麻痺し歩行が困難な場合車椅子を使用するが、仮に車椅子であることを理由に公共交通機関へのアクセスが制限されるならば、これは個人に由来するものではなく、社会環境に由来する障害と見なされる。上記一つ目と二つ目は、医学的見地から個人に由来するとされ、三つ目は社会に由来する障害の要因として今日では広く認識されるようになってきている。WHO は上記何れか一つでも当てはまる場合を障害と定義している (WHO 2011)。

障害の定義は上述したとおりであるが、データ収集は機能障害と活動制限のカテゴリに絞られている (Cappa et al. 2015)。障害は幅広い解釈が可能なことから、人口に占める割合を正確に把握することは難しいとされ、定義の違いにより国家間における障害をもつ人口の割合に大きな差異をも

たらしている (WHO 2011)。このような統計上の限界を踏まえた上で、WHO は世界全体では15歳未満のおよそ5% (9500万人)、15歳以上では15~20%が何らかの障害を有していると推定している (ibid)。国家間で比較可能な統計を得るために、国連統計委員会の下、障害の統計に関するワシントン・グループが設立されている¹。

次にインクルーシブ教育の定義であるが、国際的な合意はない。サラマンカ声明では、インクルーシブ教育の対象者を、障害をもつ児童だけでなく英才児、児童労働従事者、ストリート・チルドレン、遠隔地や遊牧民の子ども、言語・民族・文化的マイノリティの子ども、そのほか困難な環境にあるすべての子どもとしている。そして、声明文には以下の内容が明記されている。

- すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない、
- すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、
- 教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない、
- 特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならず、
- このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を

高め、ついには費用対効果の高いものとする。

(国立特別支援教育総合研究所訳)

上記は声明文の一部抜粋であるが、インクルーシブ教育に関しては異なるアプローチが混在し曖昧であると指摘されている(黒田 2007; Dyson 1999; Singh 2009; Bines & Lei 2011; Anthony 2013; Kalyanpur 2013)。例えば、上記五つのうち、初めの四つは人権を基調としているのに対し、五つ目は主に教育の機能的側面を重視していることが見て取れる。黒田(2007, 38頁)は「インクルーシブ教育は、人権・政治的アプローチと教育・機能的アプローチの併存と相克」と鋭い指摘をしている。実際、何を以てインクルーシブ教育と定義できるのか、その解釈には曖昧さが残されている。一方、研究者の中には、インクルーシブ教育という概念とその議論が、社会的不利・差別・抑圧を受けている人びとに対する国際社会の注目を高めたとする指摘もある(Avramidis & Norwich 2002; Slee 2009)。ユネスコは、インクルーシブ教育は結果ではなく取り組む「過程」そのものとしている(UNESCO 2009)。つまり、インクルーシブ教育は、終わりのない(inconclusive)過程と言える。

1.2. 国際的権利条約・宣言

障害をもつ児童の教育に関する権利は、国際的な権利条約や宣言で保障されている。世界人権宣言(1948年)第26条は、すべての子どもに基礎教育の権利を認めている。障害を有する人の権利を保障する主な国際条約や宣言には、教育における差別禁止の条約(1960年)、国際人権規約(1966年)、社会的発展と開発に関する宣言(1969年)、知的障害者の権利宣言(1971年)、障害者の権利宣言(1975年)などがある。国連は1981年を国際障害者年と定め、1982年には

障害者に関する世界行動計画を策定している。この世界行動計画では、障害をもつ児童に対して通常教育に匹敵する教育を保障することを求めている。また1983年からの10年間を「国連障害者の十年」と定め、障害をもつ人の権利と地位向上に関する様々な取り組みを実施している。さらに1989年には子どもの権利に関する条約が定められ、第23条は障害をもつ児童の教育機会の享受について、第28条は全ての子どもに対する教育の権利について規定している。

1990年代に入ると、1993年に障害を有する人の機会均等化に関する基準原則が定められ、その中で教育に関しては、可能な限りの統合教育を推奨している。1994年には前述したように特別なニーズ教育に関する世界会議が開催され、サラマンカ声明によりインクルーシブ教育を実践していくことで合意している。2000年以降では、2006年の障害者の権利に関する条約第24条で、障害をもつ児童は自己の生活する地域社会において、排除されることなく基礎教育を享受することが定められた。このように、徐々にではあるが、障害を有する人びとの人権を、国際的な権利条約や宣言で保障する取り組みがなされてきた。

1.3. 障害をもつ児童に関する学校教育の変遷

第二次世界大戦以降、障害をもつ児童の学校教育に関するアプローチは、社会の中で生まれた理念とともに変遷している。1950年代、障害をもつ児童は、医学的見地から身体の機能不全が問題と見なされ、特別な教育が必要と考えられてきた。このことから、分離教育が採用されてきた。しかし、1950年代後半になると、障害を有する人も社会の中で健常者と区別されることなく生活できる環境を整えることを求める運動(通称:ノーマライゼーション運動)がデンマークで起こると、やがてこの運動は北欧

全体に波及し、分離教育も批判されるようになる。1970年代になると、イギリスではカリキュラムが分離教育を助長していると見なされ、カリキュラムの見直しとともに包括的学校教育を模索する動きが高まった(Clough & Corbett 2001)。このような動きの中で、分離教育に代わる新たな教育として注目されたのが統合教育である。

統合教育(インテグレーション/メインストリーミング)²⁾は、分離されている通常教育と障害児教育を一つにする考えである。つまり、それまで特別支援学校で学んでいた障害をもつ児童も、通常学校で学ぶようにしたのが統合教育である。障害を有しているだけで分離されていた児童も、健常児とともに通常学校で学ぶことを当然と見なした動きは、障害に対する社会的差別や偏見を無くす上でも大きな前進のように受け止められた。しかし、統合教育はあくまでも障害をもつ児童が通常学校に適合することが求められたのであり、通常学校には何ら変革が求められなかった(高橋・松崎 2014)。この点において、統合教育は単に「場の共有」でしかなく、障害をもつ児童が健常児と比較して不利な立場に置かれていたことに変わりりはなかった。

その後、社会変革のうねりの中で統合教育からインクルーシブ教育へシフトしていく。1980年代、欧米では新自由主義が台頭し、グローバル化により移民が増加した。その一方で、移民や社会的マイノリティに属する人の多くは、人種・民族・宗教・国籍などの違いから周縁化され、社会・経済活動から排除(エクスクルージョン)されていくようになった。この状況を社会正義と公正の立場から救おうと動き出したのが、包摂(インクルージョン)の理念である(清水 2007)。また、新自由主義的政策の下では、最も脆弱な立場に置かれた障害をもつ子どもの教育資金も削減されていった。このような社会的変化が、エクスクルージ

ョンに抗う形としてのインクルージョンを生み、その運動がやがて教育分野にも影響を及ぼすようになった(同論文)。

インクルーシブ教育に関する先行研究は、いくつかの課題も明らかにしている。例えば、インクルーシブ教育の概念に関しては、国際社会での合意と現場での理解に齟齬が生じているとされる(Anthony 2013; Kalyanpur 2013)。また、インクルーシブ教育の実践においては、教師が重要なカギになると指摘されている(Avramidis & Norwich 2002; De Boer, Pijl & Minnaert 2011; Unianu 2012)。その教師に関しては、教職経験が豊かな教師ほど障害をもつ児童を受け入れる傾向にあるとする報告もあれば(Unianu 2012)、教師が受け入れるか否かは障害の種類と程度によるとの報告も見られる(Avramidis & Norwich 2002)。さらに多くの研究では、教師自身十分な知識や対応能力を備えていないと感じていることが報告されている(Singh 2009; Lynch, Lund & Massah 2014; Singal 2016)。文献レビューをした研究によると、教師要因に関する一致した結論は必ずしも得られていないが、学校施設が整備されているか否かは重要な要因として一致している、と結論付けている(Avramidis & Norwich 2002)。また、川口(2014)はマラウイで実施した調査から、学校教育の現場でインクルーシブ教育の理念は教員間で共有されているとしながらも、拙速な導入には教育の質という観点から否定的な意見も多いことを明らかにしている。

2. ケニアにおける障害をもつ児童の学校教育に関する取り組み

ケニアの人口に占める障害を有する人の割合は、資料により多少異なる。その割合はおよそ3.5%(Republic of Kenya 2010, 399頁)、4.6%(NCAPD & KNBS 2008, XV

頁) または 5.3% (18 ~ 65 歳) (Mitra, Posarac & Vick 2011, 110 頁) と推定されている。教育統計 (2014 年) によると、就学者全体に占める特別な教育的ニーズをもつ児童の割合は小学校で 2.5%、中等学校では 0.6% にとどまっている (MoEST 2014)。小学校の数値と比較すると中等学校は一段と低いことから、小学校から中等学校への進学に何らかの障壁が生じていると推察される。また、特別支援学校と特別支援教室に就学している児童 (小学校)・生徒 (中等学校) を合わせた数は約 10 万人であり、その在籍割合は特別支援学校が 2 割、特別支援教室が 8 割である (MoEST 2015)。

ケニアは 1963 年にイギリスからの独立を果たしている。障害をもつ児童の学校教育に関しては、1940 年代には教会が中心となり実施している (MoE 2009) ³。独立直後の教育に関する調査報告書は、特別支援学校への予算配分の必要性和、軽度から中度の障害をもつ児童は通常学校で学ぶことを提言している (Republic of Kenya 1964/65)。1970 年代になると、特別なニーズ教育の専門部署を教育省内に設置し、専門員をケニア教育研究所に配置するなど、徐々に体制を整えていった。1976 年の教育に関する調査報告書は、障害をもつ児童への早期対応と社会における認識の重要性を促すとともに、可能な限り統合教育を実施することを提言している (Republic of Kenya 1976)。1984 年には、各種専門家から成る教育評価・リソースセンター (Educational Assessment and Resource Centre: EARC) を各県に設置し、障害をもつ児童の早期発見、複数の専門家による所見と学校教育に関する助言を行うようになった。現在、ケニア全土には 73 のセンターがあるが (MoEST 2015, 60 頁)、中には資金不足などにより機能していない所もある。1986 年には国内で初めて特別支援教員養成校が設置された。

上記のような取り組みがなされてきたも

の、障害をもつ児童の学校教育が政策の優先事項になることはなかった。ケニアは 2003 年に初等教育 (8 年間) を無償化した。2005 年に発表された『教育・訓練・研究のための政策枠組み』は、特別支援教育が包括的学校教育の枠組みに組み込まれていない点や、特別な教育的ニーズをもつ児童の対象が依然として伝統的の四種 ⁴ のみに偏り、英才児、自閉症、ダウン症、脳性麻痺、運動機能障害、適応障害、重複障害など多様なニーズが認識されていない点を指摘している (MoEST 2004)。2009 年、政府は『特別なニーズの国家教育政策枠組み』を発表した。この中で、インクルーシブ教育の定義を「障害や特別なニーズを有する学習者が、年齢や障害に関係なく、通常学校において適切な教育を受けるアプローチである」としている (MoE 2009, 5 頁)。そして、多様なニーズを持つ児童に対するインクルーシブ教育を推進していく方向性を示している ⁵。このように、政策の方向性は示されたものの、インクルーシブ教育を含む特別なニーズ教育実践のためのガイドラインは作成されていない (MoEST 2015)。このような状況において、現場の学校—特に教師—は、インクルーシブ教育をいかに受け止めているのか、また、受け止め方に学校または教師間で違いは見られるのか調査する。

3. フィールド調査の方法

調査は事例研究という位置づけで、定性調査を中心に行った。調査期間は 2016 年 2 月～4 月と 2017 年 2 月に合計 4 週間、ケニアの首都ナイロビ・カウンティのカサラニ地区と、首都から北に車で 10 時間のエチオピアと国境を接するマルサピット・カウンティで実施した。ナイロビのカサラニ地区を選択した理由としては、同地区にはいわゆるスラムと呼ばれる地域があり低所得者層が多いこと、スラム内には民間の学校が

多数存在していることから、公立校との比較という観点も踏まえ選択した。マルサビット・カウンティは、ケニアの北部に位置し遊牧民地域として知られる。人口密度は低く、2014年における小学校純就学率⁶は男子71%、女子61% (MoEST 2014) と、ケニア全体の平均 (男子90%、女子86%) よりかなり低いことが選択の理由である。

調査対象校は、ナイロビが公立小学校5校、私立小学校2校、スラム内の民間小学校5校の計12校 (内、4校は特別支援教室設置校) で、マルサビットはセントラル地区にある公立小学校9校 (内、4校は特別支援教室設置校) である。後者の地域においては私立校自体少なかった。調査手法と調査対象者に関しては、ナイロビでは教師への質問紙 (132人)、校長 (不在時教頭) への半構造化された聞き取り (12人)、教師によるフォーカス・グループ・ディスカッション (6人)、授業参与観察 (3校)、地区教育行政官への聞き取り (1人) を行った。マルサビットでは教師への質問紙 (68人)、校長 (不在時教頭) への半構造化された聞き取り (9人)、授業参与観察 (3校)、地区教育行政官への聞き取り (1人) を実施した。以上に加え、教育省の特別支援教育担当者にも聞き取りを行った。調査対象となった教師200人中、38人 (19%) は特別支援教育専門の教師であり、全体の42%に相当する83人は、特別な教育的ニーズをもつ児童の対応をした経験があると回答している。

後者に関しては教師の自己申告によるものである⁷。

4. 通常学校における障害をもつ児童の教育

4.1. インクルーシブ教育に対する教師の考え

ここでは、質問紙調査から見えてきた教師によるインクルーシブ教育に対する理解や受け止め方を示す。インクルーシブ教育の認識に関しては、全体の2/3に該当する64%の教師が理解していると回答している。詳細に尋ねた回答では、統合教育をインクルーシブ教育と混同している教師が全体の約1/4いることが判明した。これを学歴別に分析した結果が表1である。インクルーシブ教育の理解について「障害をもつ児童は別教室で学ばなければならない」と回答した教師は、中等学校卒とディプロマ (3年間) の資格を持つ教師でそれぞれ1~2割弱、それ以外 (その他を除く) の学歴では3割前後いた。また「障害をもつ児童は通常学校に適應することが求められる」では、中等学校卒を除き学歴が上昇するにつれてそのように考える教師の割合が増える傾向にあった。つまり、必ずしも学歴の高さが正確な理解と一致しているわけではない。インクルーシブ教育を何で知ったかについて尋ねた質問では、約半数の54%が大学などの講義と回答している。しかし、表1の結果より、十分な理解は得られていな

表1 学歴別インクルーシブ教育の定義に関する認識。

(単位：人)

問：インクルーシブ教育の定義	学歴	中等学校卒	幼稚園教諭資格	小学校教員養成大学卒	ディプロマ (教育学)	学士 (教育学)	その他*
	人数	26	13	30	45	61	14
障害をもつ児童は別教室で学ばなければならない	当てはまる	3	4	10	7	17	3
	当てはまらない	23	9	20	38	44	11
障害をもつ児童は通常学校に適應することが求められる	当てはまる	6	1	5	12	19	6
	当てはまらない	20	12	25	33	42	8

(注) *その他には教育専攻以外や修士号を持つ教師が含まれる。無回答11人。

(出所) フィールド調査2016 / 2017

いことが分かる。また、インクルーシブ教育の理解に関しては、二つの調査地域間でも多少の差異が見られた。ナイロビとマルサビットの比較より、前者のスラムにある学校は、敷地面積が狭く物理的環境も整っていない学校がほとんどであった。さらに、小学校教員免許を持たない教師も多く（中等学校卒）、そのためか障害をもつ児童の受け入れには消極的な姿勢が見られた。

次に、教師によるインクルーシブ教育に対する受け止め方について調査した。障害をもつ児童も通常教室で学ぶ権利があるかについて尋ねた質問では、73%の教師が大いに賛成・賛成と回答している。しかし、インクルーシブ教育を理解しているとした教師でも、権利については反対・大いに反対と回答した教師が22%いた。このことは、理解と権利の考えが必ずしも一致しているわけではないことを示している。

次に、障害をもつ児童と健常児が共に学ぶことはよいと考える教師は、大いに賛成と賛成を合わせると63%であった。サラマンカ声明では、インクルーシブ教育を、偏見や差別を無くし包摂的な社会を構築する重要なステップと位置づけている。これに関連して、障害をもつ児童と健常児が共に学ぶことで児童は寛容性や思いやりを育むと考える教師は、大いに賛成と賛成を合わせると78%であった。その一方で、障害をもつ児童の指導や対応に自信があると回答した教師は約47%にとどまり、障害をもつ児童を通常教室で教えることは難しいと感じる教師も57%を占めるなど、教師の多くが教える難しさを感じていた。

障害をもつ児童と健常児を別教室にした方がよいかについての質問では、56%の教師が大いに賛成・賛成と回答し、別教室を望む傾向にあった。一方39%の教師は大いに反対・反対と回答している。支援員がいることを条件とした場合、同一教室で学ぶことに大いに賛成・賛成と回答した教師は

全体の63%で、大いに反対・反対の22%を大きく上回った。先ほどの質問で共に学ぶのはよいと回答した教師は39%であったが、支援員が在室の場合では63%にまで賛成意見が増加している。このことは、一人で対応するのは難しいと考える一方で、支援員などサポートが得られる環境であれば、障害をもつ児童も通常教室で教えることに賛成する教師が6割以上いることを示している。また、障害をもつ児童に関する研修を受けたいと回答した教師は92%に上った。このように、現状では対応が難しいと考える教師が多く、自身の知識や対応能力の向上、さらにサポート体制を整えるなど、改善を必要とする課題が示された。学校施設に関しては、障害をもつ児童を受け入れる物理的環境が整っていないとし、改修する必要があると考える教師は91%に上った。障害に対する地域住民の偏見に関しては、教師の80%があると感じており、地域社会全体への取り組みが必要であることも明らかになった。

以上から、同一教室で教えることに関する質問で意見が大きく分かれた。そこで、障害をもつ児童の対応経験の有無、性別、学歴、教歴別で分析した結果、例えば障害をもつ児童に対応した経験をもつ教師、より高い学歴を持つ教師、教歴が比較的浅い教師において、同一教室での授業に肯定的な意見が示された。逆に、教歴が31年以上のベテラン教師ほど別教室を強く支持する傾向にあった。なぜこのような傾向になったのか、今回の調査では明らかにすることができなかつたため、今後の研究課題としたい。

4.2. 聞き取りから明らかにされたインクルーシブ教育実践の課題

4.2.(1) 学校施設

上記でも明らかにされたように、教師はインクルーシブ教育の実践に際し、学校施

設の改修が必要不可欠と認識していた。多くの校長が受け入れ困難とした理由の一つも物理的環境が整っていないことであった。訪問した学校の中には、車椅子で移動する児童のために、校庭の一部通路にコンクリートを敷いている学校もあった。しかしこのような学校は稀で、多くの学校は剥き出しの土壌である。ある校長は学校施設の問題について次のように話している。

特別な配慮を必要とする児童は健常児が使うトイレを安心して使えません。でもそのような適切なトイレなど本校にはありません。受け入れるためには、まず学校施設を改修しなければなりません。(P 校長、男性、マルサビット)

また前述したように、マルサビットは遊牧民地域であることから人家は点在し、世帯の近くに学校が無い地域も多い。そのため、小学校に寄宿舎が併設され寮生活をしている児童は比較的多い。しかし、寮生の受け入れにも限度があり、障害をもつ児童だけがその対象ではないため、就学を希望し寮生活を必要としながらも、実際には学校の収容能力が小さいために就学できない児童も存在していた。

4. 2. (2) 教員研修

教員研究に関する質問では、92%の教師が障害をもつ児童に関する研修を希望していることが示された。校長への聞き取りでも、研修を受けたことのある教師は非常に少数で、大半の教師は障害をもつ児童にどのように対応したらよいか分からないでいると回答している。受け入れが困難な理由として、教師の知識や対応能力が不十分で人的環境が整っていないことが挙げられた。このことに関してある校長は次のように述べている。

もし教師が障害をもつ児童にどう対応してよいか分からなければ、教えることもコミュニケーションをとることもできません。だから私たちには研修が必要です。どのようにインクルーシブ教育を実践していけばよいのか、教員研修が必要なのです。(T 校長、男性、マルサビット)

同様の意見は多くの校長から聞かれ、教員研修により教師の意識や態度、対応能力を高めていくことが受け入れ体制を整える上でも必要と強調された。

4. 2. (3) 学校予算／資金

校長による一致した意見として、資金不足に伴う物理的・人的環境の未整備が挙げられる。これは前述した学校施設の改修や教員研修と関連している。各学校には無償化政策に伴う国からの予算が配分されている。健常児であれば一人当たり1,420ケニア・シリング(以下、シル)(約1,500円)、障害をもつ児童は上記金額に2,300シルが上乗せされ、一人当たり3,720シル(約3,900円)が年間予算として配分される。しかし、そのような事実を知らない校長もおり、就学者数を申告する際、軽度の障害をもつ児童を健常児として申告している場合もある。通常学校に特別支援教室が併設されている学校は予算が得られ易い一方、特別支援教室が無い学校は障害をもつ児童を受け入れていても正確に把握されず、予算が上乗せされていないことが多い。また、たとえ予算が上乗せされたとしても、校舎の改修に必要な額には至らない。さらに、無償化教育の予算は教科書代などに充てられるため校舎の改修には使用できない。このように、限られた予算では物理的環境を整えることができないのが現状である。このことに関してある校長は次のように述べている。

資金難がやる気を損なうこともあります。本校は障害をもつ児童から寮費を徴収せず、健常児のみ寮費を徴収しています。障害をもつ児童の家庭は貧困家庭が多いため寮費を徴収しようなど思いません。ただ、障害をもつ児童の就学者数を増やせば、その分寮費など学校側が負担する額が膨らみます。だから受け入れ自体消極的にならざるを得ないのです。(M 校長、女性、マルサビット)

この校長が述べているように、学校側の受け入れを消極的な姿勢にしている一つの理由が、学校予算の不足である。十分な運営資金が得られない中で、極力運営のリスクを回避する方法として、時に最も脆弱な子どもたちがその対象になっている。

4.2.(4) カリキュラム内容

ナイロビでもマルサビットでも、インクルーシブ教育を実践する上でカリキュラムが問題視されている。例えば視覚障害をもつ児童の場合、算数の図形や社会の地理は理解に最も時間を有する。視覚的に把握できないため、文字や言葉から推測し理解しなければならないが、カリキュラムはこのような児童に対する配慮はしていない。特に小学校修了試験は、障害をもつ児童の試験時間を30分延長することを認めているが、その他の配慮は一切なく、健常児と同じ扱いになっている。試験に図形や地理の問題が出題されると、無回答の児童が多いという。この実状について教育省の担当者に尋ねたところ、現在試験問題は見直されているとの返答であった。しかし現場の教師からは、試験の出題内容や方法が不公平との意見が聞かれた。小学校から中等学校への進学率が低い要因に、このような背景もあると考えられる。

また、アカデミック中心なカリキュラム

を疑問視する教師もいる。中度の知的障害をもつ児童の場合、基礎的コミュニケーション力を学校で身に付けることはできても、教科書をすべて理解しシラバスを終えることは困難である。そのため、このような児童には社会で自立できるよう技能を身に付けることが必要と教師は考えていた。ナイロビのある小学校では、教師が独自に技能を教える時間を設け、児童は裁縫などの技術を学んでいた。

4.2.(5) 地域住民・保護者の意識

インクルーシブ教育を実践する上で重要になってくるのが、地域住民・保護者の意識改革である。質問紙調査では、8割の教師が地域住民は障害に対し偏見を持っていると回答している。校長や地域行政官への聞き取りでも、不就学児童が多い理由としてこの点が挙げられた。ケニア社会にも障害に対する誤った認識や根強い偏見はある。障害を有しているというだけで周囲から蔑視されることがあり、それを避けるために子どもを家に閉じ込めてしまう保護者は実際多い。このことに関して、ある校長は次のように述べている。

一般的に障害を有していることはよく思われません。だから子どもに障害がある場合、親はその子どもを隠そうと家に閉じ込めてしまいます。近所に住んでいてもその子どもの存在自体知らないことはよくあります。(J 校長、男性、ナイロビ)

このように、地域住民の偏見も未だ根強く、そのことが障害のある児童の不就学の一要因にもなっている。身近な地域住民の意識を改革していくことは、インクルーシブ教育を推進する上でも必要不可欠である。

5. 考察

先行研究では、インクルーシブ教育の実践には教師が重要なカギになると指摘され、特に、教師自身が十分な知識や対応能力を備えていないと感じていることが報告されていた (Singh 2009; Lynch, Lund & Massah 2014; Singal 2016)。この点に関して、本研究でも同様の結果が示され、障害をもつ児童の指導や対応に自信があると回答した教師は約 47%にとどまった。一方、先行研究では、教職経験が豊かな教師ほど障害をもつ児童を受け入れる傾向にあるとする報告と、教師が受け入れるか否かは障害の種類と程度によるとする報告に意見が分かれていた (Avramidis & Norwich 2002; Unianu 2012)。本研究では、後者が指摘する障害の種類と程度まで調査で明らかにすることはできなかったが、障害をもつ児童に対応した経験をもつ教師、より高い学歴を持つ教師、教歴が比較的浅い教師において、同一教室での授業に肯定的な意見が見られた。しかし第3節でも述べたように、本調査において、教育的ニーズをもつ児童の対応をした経験があるか否かは教師の自己申告によるため、どの程度の障害かは明らかにできていない。したがって、経験の有無と障害の程度に関する関係性については、今後明らかにする必要がある。また、教歴が31年以上のベテラン教師ほど別教室を支持する傾向にあったが、本研究ではこの背景を明らかにすることもできなかった。この点も今後の研究課題としたい。

先行研究では、インクルーシブ教育の実践に不可欠な要因として、教師や学校施設に焦点が当てられているが、聞き取り調査からはこれら以外にも、学校予算、カリキュラム、保護者・地域住民の理解が重要な役割を果たすことが示された。特に、カリキュラムについては個別のニーズに応じた柔軟性が求められ、進学に必要な修了試験の出

題方法が、健常児との進学率の格差を助長している一要因と考えられることが調査より示唆された。また、本研究ではスラム内の民間学校にも着目して調査を実施した。これらの学校は、その地域における保護者・児童のニーズを満たす学校教育を提供しているという点ではインクルーシブ教育の実践事例である。一方で、障害をもつ児童の教育に関しては、周辺の公立学校に委ねる傾向にあり、この点において、インクルーシブ教育本来の理念を満たすまでには至っていない状況であった。以上の考察より、背景の異なる教師間だけでなく、立地環境が学校間におけるインクルーシブ教育の受け止め方に差異をもたらしていることが示された。

おわりに

本稿は、インクルーシブ教育を実践するにあたり、ケニアの小学校—特に教師—はインクルーシブ教育をいかに受け止めているのか、その受け止め方に学校または教師間で違いはあるのか、さらに、違いがある場合の要因は何かを明らかにし、その上で、インクルーシブ教育に資する実践可能な取り組みを導出することを目的とした。インクルーシブ教育は、人権と教育機能の両アプローチが併存・相克の状態であると黒田 (2007) が述べているとおり、教師の質問紙調査結果や校長への聞き取りでも、正にこの点が浮き彫りにされた。学校側は、児童の教育の権利には賛同できても、現実問題として財政難や人材不足という問題を抱えていることから、受け入れには消極的であった。

しかしこれらの結果は、上記二つのアプローチが必ずしも相反することを意味していない。学校側の受け入れを消極的にしている上記の要因が明らかになったことは、翻って、いかに克服していけばよいのか具

体策を見出せることでもある。包摂されているか否かではなく、「なぜ」「何が」包摂の足枷になっているのか、その究明と解決策を模索していく過程こそがインクルーシブ教育である (UNESCO 2009)。ケニアのコンテキストに置き換えれば、教師へのサポートや研修機会の充実、学校予算の重点的配分と状況に応じた柔軟な使途、学力一辺倒ではない多様なカリキュラムの導入、試験制度の再検討と進学機会の促進など、可能な取り組みを徐々に実践していくことで、インクルーシブ教育の取り組みにつながる。現場の教師はジレンマを抱えつつ、決してインクルーシブ教育には否定的ではない側面も踏まえれば、このような取り組みの積み重ねが肝要であろう。

本研究では、障害をもつ児童に対応した経験の有無と障害の程度や、教歴が31年以上のベテラン教師ほどなぜ別教室を支持する傾向にあるのかなど、十分明らかにできなかった点があるため、これらは今後の研究課題としたい。

注記

- ¹ ワシントン・グループは、国家間で比較可能な指標を作成するために、2001年に設立された。18歳未満の子どもを対象とした指標作りは2009年から始まり、2011年にはユニセフも参加している。この取り組みは普及の途上であるが、今後多くの国で指標の導入が検討されていくものと予測される。
- ² インテグレーションもメインストリーミングも、分離された状況を統合するという意味において同じであるが、後者は主に米国で用いられている。
- ³ 教会が開校していた特別支援学校は、主に視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・知的障害をもつ児童であった。
- ⁴ 視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・知的障害を指す。

⁵ 重度の障害をもつ児童に関しては、従来通り必要に応じ特別支援学校での教育も実施していく方針を明記している。

⁶ 純就学率とは、ある教育課程において、公式の就学年齢に相当する人口総数に対し、実際に教育を受けている（その年齢グループに属する）人の割合を指す。一方、総就学率は、ある教育課程において、公式の就学年齢に相当する人口総数に対し、年齢に関わらず実際に教育を受けている人の割合を指す。

⁷ 例えば通常教室において、軽度の障害をもつ児童の対応経験をもつ教師もここでは含まれている。

参考文献

- 川口純 (2014) 「マラウイの障がい児教育の現状と課題—教員の観点を中心に」 大場麻代編 『多様なアフリカの教育—ミクロの視点を中心に』 大阪大学未来戦略機構第五部門 未来共生リーディングス Volume 5、15-26 頁。
- 黒田一雄 (2007) 「障害児とEFA—インクルーシブ教育の課題と可能性」 『国際教育協力論集』 第10巻第2号、29-39 頁。
- 国立特別支援教育総合研究所 「サラマンカ声明」 アクセス 2018年2月20日
http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html
- 清水貞夫 (2007) 「インクルーシブ教育の思想とその課題」 『障害者問題研究』 第35巻第2号、82-90 頁。
- 高橋純一・松崎博文 (2014) 「障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題」 『人間発達文化学類論集』 第19号、13-26 頁。
- Anthony, J. (2013). Conceptualising disability in Ghana: implications for EFA and inclusive education. In N. Singal (Ed.), *Disability, Poverty and Education*. London and New York: Routledge, 27-40.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs*

- Education*, 17(2), 129-147.
- Bines, H. & Lei, P. (2011). Disability and education: The longest road to inclusion. *International Journal of Educational Development* 31, 419-424.
- Cappa, C., Petrowski, N. & Njelesani, J. (2015). Navigating the landscape of child disability measurement: A review of available data collection instruments. *ALTER: European Journal of Disability Research* 9, 317-330.
- Clough, P. & Corbett, J. (2001). *Theories of Inclusive Education*: Sage Publications.
- De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In Harry Daniels & Philip Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London and New York: Routledge, 36-53.
- Kalyanpur, M. (2013). Paradigm and paradox: Education for All and the inclusion of children with disabilities in Cambodia. In N. Singal (Ed.), *Disability, Poverty and Education*. London and New York: Routledge, 7-25.
- Lynch, P., Lund, P. & Massah, B. (2014). Identifying Strategies to enhance the educational inclusion of visually impaired children with albinism in Malawi. *International Journal of Educational Development*, 39, 216-224.
- Ministry of Education (MoE) (2009). The National Special Needs Education Policy Framework. Nairobi: Government Printer.
- Ministry of Education, Science and Technology (MoEST) (2004). Sessional Paper No.1 of 2005: A Policy Framework for Education, Training and Research. Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology.
- Ministry of Education, Science and Technology (MoEST) (2014). 2014 Basic Education Statistical Booklet. Nairobi: Government Printer.
- Ministry of Education, Science and Technology (MoEST) (2015). National Education Sector Plan: Basic Education Programme Rationale and Approach 2013-2018. Volume One. Nairobi: MoEST.
- Mitra, S., Posarac A. & Vick, B. (2011). Disability and Poverty in Developing Countries: A Snapshot from the World Health Survey. SP Discussion Paper No. 1109. World Bank.
- National Coordinating Agency for Population and Development (NCAPD) & Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) (2008). Kenya National Survey for Persons with Disabilities. Nairobi: NCAPD.
- Republic of Kenya (1964/65). Kenya Education Commission Report Part I and II (Ominde Report). Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (1976). Report of the National Committee on Educational Objectives and Policies (Gachathi Report). Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2010). The 2009 Kenya Population and Housing Census Volume II. Nairobi: Government Printer.
- Singal, N. (2016). Education of children with disabilities in India and Pakistan: Critical analysis of developments in the last 15 years. *Prospects*, 46, 171-183.
- Singh, R. (2009). Meeting the Challenge of Inclusion: from Isolation to Collaboration. In M. Alur & V. Timmons (Eds.) *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi: SAGE, 12-29.
- Slee, R. (2009). Travelling with Our Eyes Open: Models, Mantras and Analysis in New Times. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi: SAGE, 93-106.
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Special and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- World Health Organization (WHO) (2011). World Report on Disability: Geneva: WHO.

Primary School Teachers' Dilemma of Inclusive Education in Kenya: Between Principle and Practice

Asayo OHBA

Teikyo University

This paper investigates how well teachers understand Kenya's policy of inclusive education and explores the dilemma they face between the principle and practice. Previous studies have shown that teachers are the key for the implementation of inclusive education. While the Kenyan government shows her commitment to inclusive education, the extent of her support for teachers on the ground are not well known. The study was conducted in Nairobi and Marsabit in 2016/17 for a total of four weeks. The study utilizes data collected from 20 schools using questionnaires administered for 200 teachers, semi-structured interviews with 20 head/deputy teachers and one focus group discussion with six teachers. In addition, the study interviewed officials in each county. The findings have revealed that teachers do not fully understand the policy of inclusive education due to the lack of adequate training opportunities. Furthermore, teachers express the dilemma between the principle and the practice of implementing inclusive education. While the government has enacted the policy of inclusive education, it has created a dilemma for schools regarding whether to continue admitting children with disabilities because it is their right or to resist due to inadequate school environment, including teachers' capacity. This paper recommends a deeper reflection on the operationalization of the policy of inclusive education, particularly regarding community sensitization, teacher training and school funding.